

Schönemann, Bernd

Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 218-221



Quellenangabe/ Reference:

Schönemann, Bernd: Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 218-221 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43473 - DOI: 10.25656/01:4347

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43473>

<https://doi.org/10.25656/01:4347>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“. Herausforderungen für den Unterricht und die fachdidaktische Forschung. Zur Einleitung in den Thementeil 159

Olaf Köller

Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten 163

Sabine Krause/Roumiana Nikolova/Henning Schluß/Thomas Weiß/Joachim Willems

Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK 174

Detlev Leutner

Metamorphose eines Forschungsprojektes. Ein Kommentar zum Beitrag von Krause et al. über den „Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK“ 189

Martin Rothgangel

Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts 194

Waltraud Schreiber

Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens 198

Michael Sauer

Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber 213

Bernd Schönemann

Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer 218

Eckhard Klieme/Katrin Rakoczy

Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts 222

<i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Linktipps zum Thema „Bildungsstandards in der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe an Sekundarschulen“	238

Allgemeiner Teil

<i>Sarah Hitzler/Heinz Messmer</i>	
Gespräche als Forschungsgegenstand in der Sozialen Arbeit	244
<i>Hildegard Macha/Monika Witzke</i>	
Familie und Gender. Rollenmuster und segmentierte gesellschaftliche Chancen	261

Besprechungen

<i>Peter Faulstich</i>	
Michael Göhlich/Jörg Zirfas: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff	279
<i>Alfred Schäfer</i>	
Norbert Ricken: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung	280
<i>Karsten Kenklies</i>	
Karl Ernst Nipkow: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart	284
<i>Martin Rothland</i>	
Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer	287
<i>Rudi Heidemann</i>	
Joachim Bauer: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern	291
<i>Marcelo Caruso</i>	
Susanne Weber/Susanne Maurer (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation	294

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	297
-------------------------------------	-----

Bernd Schönemann

Bildungsstandards und Geschichtsunterricht

Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer

Beide Texte, die systematische Abhandlung von Waltraud Schreiber und der Kommentar von Michael Sauer, dokumentieren in repräsentativer Form die in der Geschichtsdidaktik geführte Diskussion über Kompetenzen und Bildungsstandards. Sie tun das damit aber auch in der problematischen Ambivalenz, die für diese Diskussion zwischen neuer Inspiration und einer Fülle offener Fragen heute noch charakteristisch ist. Die Texte lassen zugleich erkennen, dass der Konsens zwischen den an der Standardkonstruktion Beteiligten relativ groß ist, andererseits aber auch, dass solcher Konsens für den Diskussions- und Erkenntnisfortschritt in der Geschichtsdidaktik nicht unbedingt förderlich ist. Mein Kommentar markiert deshalb primär die Probleme der hier vorliegenden Versuche, lobt aber die Autoren nicht noch einmal dafür, dass sie eine notwendige Diskussion in verdienstvoller Weise so weit angestoßen haben, dass jetzt auch über die dringenden Desiderata, die dieser Initialimpuls sichtbar gemacht hat, deutlich gesprochen werden kann – und gesprochen werden muss, wenn die Geschichtsdidaktik von den Überlegungen zu Bildungsstandards angemessen profitieren will.

Für beide Texte gemeinsam gilt zunächst, dass sie die *Ebene der Bildungsstandards*, also die Definition bestimmter Kompetenzen oder Teilkompetenzen in Relation zur Lernprogression oder zur Stufung des Fachcurriculums nach Schul- bzw. Jahrgangsstufen, *überhaupt noch nicht erreichen*, ja dieses Defizit auch nicht thematisieren, denn auch die Bemerkungen zum Graduierungsproblem bei Waltraud Schreiber nehmen die hier anstehenden Fragen nicht angemessen auf, sondern bleiben auf der Ebene dimensionaler Unterscheidungen. Für beide Beiträge ist leider auch charakteristisch, dass sie sich auf die deutsche Diskussion beschränken, aber z.B. die angloamerikanischen Versuche, „National Standards for History“ (1996), nicht einmal erwähnen, ganz zu schweigen davon, dass sie substantiell für die Diskussion der eigenen Prämissen und für die Konstruktion der eigenen Standards berücksichtigt würden. Hier werden Erkenntnismöglichkeiten verschenkt.

Sodann gibt es eine Reihe spezieller, auf die Einzelbeiträge bezogener Monita. Dabei muss selbstverständlich die systematisch angelegte, von Waltraud Schreiber stammende Abhandlung vor allem diskutiert werden, und zwar an den Maßstäben, die sie selbst einführt, aber auch in deutlicher Distanz zum Ergebnis, wie ich vorwegnehmen will. Wer bewusst einen anderen Weg in der Konstruktion von Bildungsstandards wählt, als ihn die KMK-Diskussion eröffnet hat und wie ihn auch andere Fächer, z.B. der Religionsunterricht, jetzt produktiv nutzen, der ist an den Preis zu erinnern, der für eine solche, als ableitende Konstruktion aus der Historik arbeitende Option zu entrichten ist.

Die folgenden Hauptkritikpunkte, auf die sich mein Kommentar konzentriert, halte ich für entscheidend:

- 1) Das „Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens“ verfügt über keinerlei empirische Basis. Es wurde im Deduktionsmodus generiert und beansprucht theoretische Eindeutigkeit und trennscharfe Abgrenzbarkeit der Kernkompetenzen (Schreiber in diesem Heft). Allerdings werden diese Ansprüche weder auf der recht abstrakt bleibenden Argumentationsebene des vorliegenden Textes eingelöst, noch wird die Gefahr erkannt, dass man sich damit ein Wiedergängerproblem, nämlich die Rückkehr des „ungelösten Deduktionsproblems“ aus der Curriculumforschung der 70er Jahre, eingehandelt haben könnte.
- 2) Die mit hohem geschichtstheoretischem Begründungsaufwand gewonnenen und nominalistisch aufgerüsteten „Basisoperationen des historischen Denkens“, nämlich „Re- und De-Konstruktion“ entpuppen sich später als idealtypische Bezeichnungen für synthetische und analytische Denkakte, die sich im konkreten Vollzug oft überlappen. Das hat bereits Herbart gewusst, wenn er zwischen Besinnung und Vertiefung unterschied; und das ist nicht domänenspezifisch, zeigt sich gleichwohl in unterschiedlicher Münze auf allen Ebenen historischen Denkens und kann deshalb nicht nur dem Kompetenzbereich „Historische Methoden-Kompetenzen“ zugeordnet werden.
- 3) Der Kompetenzbereich „Historische Sachkompetenzen“ bleibt ein systematischer Fremdkörper im Modell. Als einziger der vier Bereiche nicht aus dem Rüsenschen Prozessmodell historischen Denkens abgeleitet, soll er den Ort beschreiben, an dem sich die „Ergebnisse des Denkprozesses“ sedimentieren. Dabei geht es allerdings nicht um Inhaltswissen, sondern um Begriffs- und Strukturierungskompetenz (ebd.). Hier zeigt sich die im ganzen Modell beobachtbare historische Anämie besonders deutlich: Inhalte, die zuallererst Auskunft über die konkrete Füllung und Qualität terminologischer und strukturierender Konzepte geben könnten, werden nicht etwa exemplarisch einbezogen, sondern ausgerechnet aus dem Bereich „Sachkompetenz“ systematisch herausdefiniert.
- 4) Die Systematik des Modells vermag auch in anderen Kompetenzbereichen nicht zu überzeugen. So liegt beispielsweise im Bereich „Historische Orientierungskompetenzen“ die sog. „Re-Organisationskompetenz“, die so etwas wie individuelle Selbstreflexions- und Revisionsbereitschaft umschreibt, auf einer ganz anderen Ebene als die nachfolgenden Kernkompetenzen. Auch diese sind allerdings nicht frei von Verkürzungen: So wird beispielsweise historische Identität als überwiegend selbstbezogene Konstruktion missverstanden. Die soziale Rahmung, wie sie aus Debatten über das Gedächtnis (Halbwachs 1985) bekannt ist, oder notwendige Balanceleistungen, die neuere Identitätskonzepte charakterisieren (Krappmann 1969; Habermas 1970), spielen dagegen keine erkennbar bedeutsame Rolle.
- 5) Die Ausführungen zu den kulturellen Konventionen historischen Denkens als Graduierungsparameter und zur dreistufigen Graduierungslogik mit der Unterscheidung eines a-konventionellen, eines konventionellen und eines trans-konventionellen Niveaus sind – abgesehen davon, dass sie stark an die Kohlberg'schen Moralstu-

fen erinnern – gleichermaßen trivial wie problematisch: Trivial, weil die dreifache Graduierung (basal, intermediär, elaboriert) innerhalb eines Spektrums, das sich zwischen einem „Nullniveau“ und einem „Maximalniveau“ bewegt, nun wirklich fast überall vorgenommen werden kann, und problematisch, weil primär kulturelle Konventionen und bestenfalls ansatzweise geschichtswissenschaftliche Standards die niveaubestimmenden Determinanten sind. Wie man beispielsweise ein intermediär-konventionelles Niveau der Historischen Fragekompetenzen in der Geschichtskultur der Bundesrepublik Deutschland festlegen soll, entzieht sich meiner Vorstellungskraft.

- 6) Alles in allem habe ich starke Zweifel im Hinblick auf die innere Widerspruchsfreiheit und die Operationalisierbarkeit des „Kompetenz-Strukturmodells“. Es verbleibt in den empiriefreien Sphären nominalistischer Konstruktion und dispensiert sich nach nun schon jahrelanger Theoriearbeit immer noch von Antworten auf die Fragen bildungspolitischer und schulpraktischer Umsetzung.

Leider wird in dem zweiten Text von Michael Sauer, obwohl er als Kommentar zu Schreibers Überlegungen angekündigt worden ist, der Konsens über die bisherige Arbeit an den Bildungsstandards in der Geschichtsdidaktik nicht nur nicht aufgekündigt, die offenen Fragen werden eher überspielt. Trotz einiger zustimmungsfähiger Aussagen zum geschichtsdidaktischen Forschungsstand insgesamt, bleibt dieser Kommentar deshalb unbefriedigend. Dafür sind vor allem folgende Gründe maßgeblich:

- 1) Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Referenztext, die diesen Namen verdient, findet nicht statt.
- 2) Stattdessen übt sich Michael Sauer in terminologischem Populismus, wenn er fordert, dass sich die Kompetenzdiskussion „so weit wie möglich an einem traditionellen und alltäglichen Begriffsgebrauch“ ausrichten solle, „um Irritationen bei Lehrkräften zu vermeiden“. Dann – so möchte man schlussfolgern – kann man die Sache gleich auf sich beruhen lassen.
- 3) Die Ausführungen zum Verhältnis von Kompetenzen und chronologischem Durchgang sind weder hinreichend durchdacht noch zielführend. Zum einen ist die chronologische Abfolge selbst dann, wenn sie noch nicht „löchrig geworden“ ist, immer nur Bedingung der Möglichkeit eines Ursache-Wirkungs-Verhältnisses, aber nicht schon dieses Verhältnis selbst; zum anderen ist das Verhältnis zwischen dem chronologischen Durchgang als Modus der Inhaltsanordnung (oder Thementyp) und dem Kompetenzerwerb als Lernleistungsproblem bestenfalls ein Randproblem (greifbar etwa in der Infantilisierung der Alten Geschichte), das aber in dem Maße an Bedeutung verliert, in dem andere Modi der Inhaltsanordnung (z.B. Längsschnitte und regressive Verfahren) zu Anwendung kommen und historische Kompetenzen nicht primär auf großepochenspezifisches Inhaltswissen bezogen werden.
- 4) Die Abwertung des Jeismannschen Leitbegriffs „Geschichtsbewußtsein“, greifbar in dem Vorwurf, er sei „formelhaft“ geblieben und habe „nicht ausreichend“ geklärt, aus welchen Kompetenzen dieses Geschichtsbewusstsein sich zusammensetzt und

wie es unterrichtlich entwickelt werden könne, zeugt nicht eben von profunder Literaturkenntnis. Wer das Jeismannsche Lernzielstrukturgitter (Jeismann 1978, S. 93) auch nur oberflächlich in Augenschein nimmt, erkennt nicht nur die Absurdität dieses Vorwurfs, sondern auch die offenkundige Selbstüberschätzung, die in diesem Einwand liegt, schon weil der Autor nicht erkennen lässt, dass ihm das ganze Ausmaß seiner wissenschaftlichen Bringschuld bewusst ist.

Literatur

- Habermas, J. (1970): Thesen zur Theorie der Sozialisation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Halbwachs, M. (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a.M.: Fischer.
Krappmann, L. (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Jeismann, K.-E. (1978): Grundfragen des Geschichtsunterrichts. In: Behrmann, G.C./Jeismann, K.-E./Süssmuth, H.: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn: Schöningh 1978, S. 76–107.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Bernd Schönemann, Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Didaktik der Geschichte, Domplatz 23a, 48143 Münster, E-Mail: bschoene@uni-muenster.de